

Wendt, Anja

**Einsatzmöglichkeiten ausgewählter musikpädagogischer Konzepte  
im Kindergarten zur Beeinflussung des sozialen Verhaltens –  
ein Vergleich**

eingereicht als

**BACHELORARBEIT**

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)**

---

**UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

Fachbereich Soziale Arbeit

Roßwein, 2011

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Peter Schütt

## **Bibliografische Beschreibung**

Wendt, Anja:

Einsatzmöglichkeiten ausgewählter musikpädagogischer Konzepte im Kindergarten zur Beeinflussung des sozialen Verhaltens – ein Vergleich. 33 Seiten

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fachbereich Soziale Arbeit,  
Bachelorarbeit, 2011

## **Referat**

Diese Bachelorarbeit verschafft einen Überblick über bereits angewandte musikpädagogische Konzepte in ausgewählten Kindertagesstätten in Sachsen. Zudem wird ausgearbeitet, inwiefern die musikpädagogischen Angebote auch mit allgemeinen Kompetenzen, wie etwa der Sozialkompetenz, verknüpft sind. Nach der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen in der Literatur wurde mittels Fragebogen in ausgewählten Kindereinrichtungen eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Aus den Ergebnissen wurden Empfehlungen für den Umgang mit musikpädagogischen Elementen in der Elementarpädagogik abgeleitet.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Bibliografische Beschreibung .....</b>	<b>I</b>
<b>Referat.....</b>	<b>I</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>I</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>II</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Ausgangssituation und Problemstellung .....	1
1.2 Ziel der Arbeit und Vorgehen .....	2
<b>2 Kindergarten und frühkindliche Bildung – Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>4</b>
2.1 Einrichtungen frühkindlicher Bildung.....	4
2.2 Merkmale und Inhalte frühkindlicher Bildung .....	6
2.3 Soziale Kompetenz als Ziel der frühkindlichen Bildung.....	11
<b>3 Musikpädagogik in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung .....</b>	<b>13</b>
3.1 Musikpädagogik – Ziele und Einsatzgebiete.....	13
3.2 Wirkungen der Musik .....	17
3.3 Musikpädagogik als Element im Kindergarten .....	19
<b>4 Einsatzmöglichkeiten ausgewählter musikpädagogischer Konzepte .....</b>	<b>26</b>
4.1 Ableitung der Fragestellung .....	26
4.2 Methodische Vorgehensweise .....	27
4.3 Auswertungsmethode und Kategoriensystem.....	28
4.4 Darstellung der Ergebnisse.....	29
4.5 Empfehlungen für den Einsatz musikpädagogischer Konzepte im Kindergarten .....	34
<b>5 Zusammenfassung und Fazit.....</b>	<b>37</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>40</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>42</b>
Internetquellen.....	45
<b>Erklärung.....</b>	<b>46</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1:</b> Grundkompetenzen im Überblick .....	10
<b>Abbildung 2:</b> Schaffung von anregender musikalischer Lernumgebung.....	24

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

Im täglichen Leben sind wir ständig von Musik umgeben, meistens aus Funk und Fernsehen. Selbst im Einkaufszentrum werden wir mit Musik „berieselt“. Wenn wir sie bewusst wahrnehmen, dann kann sie unsere Stimmung beeinflussen, sie macht uns z.B. traurig oder auch froh. Wie das geschieht, damit haben sich in den letzten Jahren vor allem Neurowissenschaftler, wie z.B. Prof. Spitzer (2002) beschäftigt. Hans Günther Bastian (2007) behauptet sogar, dass Musik intelligent macht. Seine Studie über die Auswirkungen von Musikerziehung ist jedoch sehr umstritten. Trotzdem kommen psychologische und neurophysiologische Wissenschaftler zu einem gemeinsamen Ergebnis: Musik wirkt.

Und Musik macht Spaß. Das jedenfalls kann bei Kindern in Kindereinrichtungen täglich beobachtet werden. So zum Beispiel in einer sächsischen Kita am Morgen: da finden sich zwei Kinder (zweieinhalb Jahre) auf dem Podest in der Ecke ein, bauen sich aus großen Magneten ein Mikrofon und schmettern aus voller Inbrunst „Ich geh mit meiner Laterne“, und das bereits kurz nach dem Frühstück. Der Beifall der Erzieherin am Ende der „Vorstellung“ lässt die Kinder schüchtern das Podest verlassen.

„Musik ist eine Sprache der Kinder“ schreibt Beate Quaas in ihrem Artikel in der Zeitschrift Kindergarten heute (2001:26).

Wenn Kinder sich mit Musik beschäftigen, können sie Gefühle ausdrücken, die sie sonst vielleicht noch nicht in Worte fassen können. Das Musizieren selbst motiviert zum Lernen und zur Teamarbeit und erfordert Disziplin (vgl. Rittersberger 2003).

Lernen im Kindergarten geschieht auf vielfältige Art und Weise. Die Pädagoginnen fördern jedes einzelne Kind und dessen Entwicklung in der Gruppe. Wie Musik im Kindergartenalltag pädagogisch sinnvoll eingesetzt wird und welche Inhalte und Ziele damit verfolgt werden, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Im Rahmen von Befragungen soll geklärt werden, welche musikpädagogischen Ansätze im Kindergarten bereits eingesetzt werden. Anhand von ausgewählten musikpädagogischen Konzepten (Aktivitäten im Tagesverlauf, Rituale) wird untersucht, welche Methoden von ErzieherInnen als geeignet eingeschätzt werden, um auf den Kindergartenalltag positiv Einfluss zu nehmen.

## **1.2 Ziel der Arbeit und Vorgehen**

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über Inhalte und Ziele ausgewählter musikpädagogischer Methoden zu geben, sowie eine Expertenbewertung bezüglich ihrer Einwirkungsmöglichkeiten auf das Sozialverhalten darzulegen.

Literatur- und Internetrecherchen dienen der Erfassung der theoretischen Grundlagen musikpädagogischer Konzepte im Kindergarten. So werden unterschiedliche Sichtweisen auf diese Thematik deutlich. Hieraus gewonnene Erkenntnisse werden mit der Praxis abgeglichen. Im Rahmen der Befragungen wird eine Bestandsaufnahme musikpädagogischer Konzepte in ausgewählten Kindergärten durchgeführt. Zudem werden die ErzieherInnen befragt, welche Ziele und Inhalte mit den Konzepten verfolgt werden und inwiefern sie eingesetzt werden können, um Sozialverhalten zu fördern. Die Ergebnisse werden mit der Theorie abgeglichen, um somit die möglichen Auswirkungen auf die Entwicklung des Sozialverhaltens herauszuarbeiten. Anschließend werden Empfehlungen für den Einsatz musikpädagogischer Konzepte gegeben.

In Kapitel 2 der Arbeit wird ein kurzer Abriss über die frühkindliche Bildung im Kindergarten dargestellt. Ausgehend davon werden die theoretischen Grundlagen und Merkmale erläutert, sowie die soziale Kompetenz als ein Ziel der frühkindlichen Bildung näher betrachtet. Daran schließen sich in Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen und Spezifika zur Musikpädagogik im Kindergarten an. Eine Auswahl von publizierten Studien zum Thema Wirkungen von Musikpädagogik wird beschrieben und die Musikpädagogik als ein Bildungselement im Kindergarten vorgestellt. Im Anschluss (Kapitel 4) werden die Ergebnisse der Befragungen dargestellt, ausgewertet und Empfehlungen zum Einsatz der Konzepte im Kindergartenalltag gegeben.

Im nachfolgenden Text werden die weiblichen Berufsbezeichnungen, wie Erzieherinnen und Pädagoginnen, aufgrund des hohen Anteils von Frauen in diesem Beruf und aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwendet. Die getätigten Aussagen treffen selbstverständlich auch auf männliche Erzieher zu. Die Befragten im empirischen Teil waren jedoch ausschließlich weiblichen Geschlechts.

## **2 Kindergarten und frühkindliche Bildung – Theoretische Grundlagen**

### **2.1 Einrichtungen frühkindlicher Bildung**

Einrichtungen für frühkindliche Bildung sind Einrichtungen der Jugendhilfe (JH) mit der gesetzlichen Grundlage im SGB VIII und den ländereigenen Ausführungsgesetzen (§22) (vgl. Kreft 2005:956/957). Im Kinderförderungsgesetz (KiföG), welches Ende 2008 in Kraft trat, wurde der bundesweite Ausbau der Kindertagesbetreuung gesetzlich vorgeschrieben. Dieser Ausbau macht nach den Erhebungen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gute Fortschritte (vgl. BMFSFJ 2011). „Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) [...] setzt neue Maßstäbe: bessere frühkindliche Bildung und gute Startchancen für alle Kinder sowie mehr Möglichkeiten für Väter und Mütter, ihre beruflichen Vorstellungen und ihren Wunsch nach Familie miteinander zu vereinbaren.“ So steht es im „Bericht der Bundesregierung 2011 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2010“ (BMFSFJ 2011:1). In der Folge sollen weitere Betreuungsmöglichkeiten für Kinder geschaffen werden. Ab dem Jahr 2013 hat jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf die Förderung in einer entsprechenden Einrichtung oder auch in einer Kindertagespflege. Wird dieses Angebot nicht in Anspruch genommen, soll es ein Betreuungsgeld geben (ebd.). Die Gesamtbetreuungsquote ist laut Bundesministerium im Berichtsjahr 2010 von 13,6 % auf 23,1 % gestiegen. Das bedeutet eine Steigerung um 70 Prozent. Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern. In den neuen Bundesländern ist die Quote fast dreimal so hoch wie in den alten (48 % zu 17 %). Die alten Bundesländer holen diesbezüglich jedoch auf: Der prozentuale Zuwachs an Betreuungsplätzen im Vergleich zum Vorjahr ist in den alten Bundesländern höher als in den neuen (ebd.). Inzwischen werden laut Statistik der Kindertagesbetreuung ca. 3 Millionen Kinder in einer Kindertageseinrichtung betreut. Davon sind ca. 2,4 Millionen Kinder un-



ter 6 Jahre alt. Der größte Teil wird dabei in einer Kindertageseinrichtung betreut (97 %). Die restlichen 3 % sind in der Tagespflege ([http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/kita\\_regional.pdf](http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/kita_regional.pdf) verfügbar am 28.05.2011:5). Von den 2,4 Millionen betreuten Kindern wurden 470.000 unter 3-Jährige zum Stichtag am 01.03.2010 gezählt (ebd.).

Das ländereigene Ausführungsgesetz für Sachsen ist das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG) i. d. F. d. Bek. vom 15.05.2009 SächsGVBl. Jg. 2009 Bl.-Nr.6 S.225. Der Paragraph 1 befasst sich mit dem Geltungsbereich und den Begriffsbestimmungen und wurde zuletzt geändert durch Artikel 9 des Gesetzes vom 15. Dezember 2010 (SächsGVBl. S. 387, 395).

Als Kindertageseinrichtungen werden in diesem Gesetz Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und die Kindertagespflege näher bezeichnet. In der Praxis findet man häufig Kombinationen von zwei oder drei Einrichtungsarten. Einrichtungen der Jugendhilfe im Allgemeinen und der frühkindlichen Bildung im Besonderen werden sowohl in öffentlicher als auch in freier Trägerschaft betrieben.

„Der Kindergarten hat sich in der Zeit der Bildungsreform wie wohl kein anderer Bereich in seinem Selbstverständnis und in seiner Akzeptanz verändert. Er setzte sich im Bewusstsein der Bevölkerung als wichtiger Sozialisationsort für Kinder durch und nimmt bei unveränderter Zugehörigkeit zur JH als 1. Stufe des Bildungswesens (Elementarbereich) inzwischen einen selbstverständlichen Platz unter den Institutionen ein, die den Lebenslauf der Kinder organisieren“ (Colberg-Schrader 2005:959).

Das Angebot der Kindergärten richtet sich an alle Kinder ab 3 Jahren. Inzwischen haben Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, der für alle Kinder ab dem Alter von 3 Jahren bis zum Schulbeginn bereitgestellt werden muss (vgl. Colberg-Schrader 2005).

Der Besuch selbst jedoch ist freiwillig. Notwendig sind diese öffentlichen Betreuungsangebote zum einen für erwerbstätige Eltern oder Alleinerziehende, insbesondere wenn keine weiteren Familienangehörigen für die Kinderbetreuung zur Verfügung stehen können. Berufs- und Familienpläne lassen sich häufig nur mit angemessenen Angeboten der Kinderbetreuung verwirklichen. Im

Zuge entsprechender gesellschaftlicher Veränderungen wächst der Bedarf an Plätzen in Kindereinrichtungen (vgl. Hugoth 2007).

„Tageseinrichtungen für Kinder werden zunehmend in ihrer bildungs- und sozialpolitischen Bedeutung für Kinder und Familien wahrgenommen und als unverzichtbarer Teil der regionalen sozialen Infrastruktur eingefordert.“ (Colberg-Schrader 2005:957).

Ausgehend von den gesetzlichen Vorgaben stellen sich viele Einrichtungen konkrete Aufgaben und Ziele in ihren Konzeptionen. Im sächsischen Kindertagesstättengesetz wird in Paragraph 2 formuliert, dass die Bildung und Erziehung der Kinder in der Familie begleitet und unterstützt wird. Nach Colberg-Schrader (2005) geht es vor allem darum, verlorengegangene Erlebnisräume zu organisieren (Peers, Geschwistergruppen, Nachbarschaften usw.) und Erfahrungsräume neu zu schaffen. Die Förderung der Persönlichkeit des Kindes ist oberstes Gebot. Das soziale Lernen, der Erwerb von sozialen Kompetenzen sowie die Gestaltung von Lernprozessen stehen an erster Stelle. Kreft spricht hier insbesondere von systematischem Lernen auf Grund von „gesteigerten Erwartungen an die Institutionen frühkindlicher Bildung“ (Colberg-Schrader 2005:958). Die Kinder lernen unterschiedliche Bedürfnisse wahrzunehmen und auch Belastungen, wie Arbeitslosigkeit oder Trennung der Eltern, zu akzeptieren. Sie erhalten somit Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung ihres Alltags. Das SGBVIII (§22) verpflichtet alle Einrichtungen für frühkindliche Bildung zur Erziehung von eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten (vgl. Colberg-Schrader 2005). Das Gesetz schreibt vor, dass frühkindliche Bildung allen Kindern zugänglich sein muss.

## **2.2 Merkmale und Inhalte frühkindlicher Bildung**

Frühkindliche Bildung beinhaltet ein lebensweltorientiertes und umfassendes Bildungsverständnis und nimmt in den Diskussionen rund um PISA und OECD einen hohen Stellenwert ein (vgl. Münch 2007). Im Folgenden werden verschiedene wissenschaftliche Meinungen dargelegt.

Nach Mienert (2007) ist die wichtigste Aufgabe frühkindlicher Bildung die optimale Förderung in den ersten Lebensjahren. Durch den starken Geburtenrückgang wird es für die Gesellschaft immer wichtiger, Kinder gut auszubilden.

„Von Bildung und Erziehung wird es abhängen, ob die heranwachsende Generation den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen ist, mit denen sie konfrontiert werden wird. Auch Bildung und Erziehung, nicht nur das Wissen selbst, sind dabei den Einflüssen einer sich immer rascher verändernden Gesellschaft unterworfen.“ (BMBF 2007:2).

Fthenakis (2007) definiert Bildung heute als Ko-Konstruktion, als einen sozialen Prozess zwischen Kindern, Eltern, Fachkräften und anderen Erwachsenen als aktiv Beteiligte.

Unsere sich schnell und ständig ändernde Gesellschaft benötigt nach Fthenakis (2007) die Stärkung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die es Kindern ermöglichen, für derzeit noch nicht vorhersehbare Entwicklungen Bewältigungsmuster und Strategien zu erarbeiten und zu üben.

Laut Münch (2007) stellen Laewen und Schäfer das Konzept der Selbstbildungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Hier geht es hauptsächlich um die „Eigenaktivität und Selbsttätigkeit des Kindes und dessen Bemühen um Weltverständnis und Handlungskompetenz“ (Münch 2007:359).

Einig sind sich die genannten Pädagogen darüber, dass die kindlichen Aktivitäten eines aufmerksamen Erwachsenen bedürfen, welcher Anregungen gibt und entsprechende Erfahrungsräume schafft. In dieser Interaktion entwickeln die Kinder ihr ganz eigenes Bild von der Welt (vgl. Liegle 2005). „Bildung als aneignende Tätigkeit begleitet den gesamten Lebenslauf, sie weist jedoch in verschiedenen Lebensphasen unterschiedliche Strukturmerkmale (Modi der Aneignung) auf.“ (Liegle 2005:330). Es wird davon ausgegangen, dass Bildung in den ersten Lebensjahren „im Wesentlichen Selbstbildung meint“. (ebd.) In engem Zusammenhang wird als zweites Strukturmerkmal die Einheit von sinnlicher und geistiger Wahrnehmung gesehen. Es wird beschrieben, dass „Haut, Mund, Augen, Ohren, Hand, Körperbewegung usw.“ die Erkenntnistätigkeit des Kindes bestimmen (Liegle 2005:330/331). Liegle spricht hier von anschauender Erkenntnis nach Campe (1746-1818) (ebd.).

Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren entwickeln zudem „neue Formen der Selbsttätigkeit und des sozialen Lernens in der Aneignung der Welt“ (Liegle 2005:331). Die Beherrschung der Sprache lässt neben der anschauenden auch die symbolische Erkenntnis zu. „Die sprachliche Entwicklung gehört außerdem zu den wichtigsten Voraussetzungen für den Eintritt des Kindes in eine soziale Kinderwelt...“ (ebd.: 331).

Daraus ergeben sich die Aufgaben frühkindlicher Bildung. Dazu zählen „die Vermittlung von Kompetenzen zur Auswahl, Erschließung, Aneignung und Verarbeitung von Wissen...“ (BMBF 2007:4). Aufgrund der Diskussionen rund um die geltenden Bildungsstandards und der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wurden in den Bundesländern Rahmenpläne bzw. Bildungsprogramme entwickelt. Dabei wurden die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse über kindliche Entwicklung berücksichtigt und umgesetzt. „Individuelle Leistungsunterschiede der Kinder werden von den Plänen aufgegriffen, Anregungen für die Gestaltung der Umwelt der Kinder werden gegeben, Bildungsbereiche werden formuliert und es wird auf den Selbstbildungsprozess der Kinder fokussiert, den die Erzieherin beobachten, dokumentieren und (je nach Bundesland mehr oder weniger) auch direkt anregen soll“ (Mienert 2007:A2.1:5). Eine Möglichkeit dieser Dokumentation ist die Arbeit mit Portfolios, durch die die individuellen Lernfortschritte der Kinder transparenter werden (vgl. Bostelmann 2007).

Als ein weiteres Ziel frühkindlicher Bildung gilt ebenso der Kompetenzerwerb. Schmitz und Sult (2007) beschreiben, dass das Erreichen dieses Zieles im Rahmen der Bildungsbereiche umfassend möglich ist. Eine Trennung bzw. Förderung nur bestimmter Kompetenzen schließen sie aus. Dabei beschränken sie sich in ihren Ausführungen auf eine Auswahl von Grundkompetenzen, wie z.B. Methoden – und Sachkompetenz, emotionale und soziale Kompetenz. Wenn Kompetenzen „die Gesamtheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf bestimmte Anforderungen“ (Schmitz, Sult 2007:D1.1:6) beinhalten, dann verlangt das die Anpassung an sich verändernde Lebensumstände und Neuorientierung. Im sächsischen Bildungsplan (SBP) steht dazu, dass die Kinder dazu befähigt werden müssen, gesellschaftliche Gegebenheiten „zu gestalten und zu verändern“ (SBP 2007:1.2:5).

Weiterhin wird ausgeführt, dass „Kinder lernen, ihr bisheriges Können zu nutzen, es zu verändern und zu erweitern“ (SBP 2007:1.4:11). Aufgabe der Pädagogen ist es also, den Kindern Methoden an die Hand zu geben, wie sie ihr bisheriges Wissen reflektieren können, damit sie diese Fähigkeit nutzen und auf alle Lebensbereiche und Aufgaben übertragen. Diese Übertragung dient der Herausbildung von vernetzten Denkstrukturen, welche zur Kompetenzentwicklung notwendig sind (vgl. SBP 2007).

Die nachfolgende Tabelle skizziert Eckpunkte zu einzelnen Kompetenzen. Schmitz, Sult (2007) haben hier wesentliche Merkmale zusammengefasst.

Grundkompetenz	Was gehört dazu?
<b>Emotionale Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich seiner Gefühle bewusst werden und diese angemessen ausdrücken</li> <li>• eigene Stärken und Schwächen erkennen und akzeptieren</li> <li>• Selbstgefühl entwickeln</li> <li>• sich seiner selbst bewusst sein</li> <li>• den eigenen Kräften vertrauen</li> <li>• für sich selbst verantwortlich handeln</li> <li>• Unabhängigkeit und Eigeninitiative entwickeln</li> <li>• Wissen, was einem gut tut</li> </ul>
<b>Soziale Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation</li> <li>• Leben in der Gruppe</li> <li>• Erwartungen, Gefühle, Bedürfnisse äußern und bei anderen wahrnehmen</li> <li>• achtungsvoll miteinander umgehen</li> <li>• Verschiedenheiten erkennen</li> <li>• Kritik äußern und annehmen</li> <li>• Folgen eigenen Verhaltens erkennen</li> <li>• Fairness entwickeln</li> <li>• Hilfe holen</li> <li>• sich durchsetzen</li> <li>• verlieren lernen</li> </ul>
<b>Methodenkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bereit sein, von anderen zu lernen</li> <li>• Ursachen für gute Lernergebnisse erkennen und Fehlerquellen ausfindig machen</li> <li>• Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen übertragen</li> <li>• unterschiedliche Lösungswege erkennen</li> <li>• Lust am Lernen</li> <li>• Zeitverständnis entwickeln</li> <li>• Strategien entwickeln, um sich Wissen anzueignen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden</li> </ul>
<b>Sachkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen</li> <li>• Fertigkeiten in der Handhabung von Materialien, Arbeitstechniken, Gegenständen, Werkzeugen und technischen Geräten entwickeln</li> <li>• Einsichten in ökologische Zusammenhänge</li> <li>• inhaltliches Wissen über Abläufe und Zusammenhänge von den Dingen und der Welt</li> <li>• sich theoretisches und praktisches Wissen aneignen können, um damit urteils- und handlungsfähig zu werden</li> </ul>

**Abbildung 1:** Grundkompetenzen im Überblick

**Quelle:** Schmitz, Sult 2007:D1.1:7

Die dargestellten Kompetenzen benennen die Autorinnen als Grundkompetenzen, deren Förderung im Tagesablauf besondere Bedeutung zukommt. Mit Hilfe der Frage, welche Aspekte den verschiedenen Kompetenzbereichen zuzurechnen sind, zeigen sie, welche Lernaufgaben ein Kind tagtäglich in einer Kinder-einrichtung bewältigt. Außerdem lassen die Ausführungen errahnen, welche Bedeutung die frühkindliche Bildung mit ihren entsprechenden Qualitätsstandards im Leben eines jeden Menschen hat.

## 2.3 Soziale Kompetenz als Ziel der frühkindlichen Bildung

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, nimmt die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen einen großen Stellenwert ein, denn der Mensch ist ein soziales Wesen. Soziales Verhalten wird vom Menschen erlernt, es ist nicht angeboren. Der Mensch muss sich die Fähigkeit, wie er sich in welcher Situation und auch anderen gegenüber verhält, erst erlernen (vgl. Hobmair 2003). Deshalb definiert Schmidt-Denter (1996) soziale Kompetenz als „die Fähigkeit, eine große Anzahl sozialer Effekte oder Erfolge zu erzielen durch Verhaltensweisen, die von den verschiedenen Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Spielgruppe akzeptiert werden“ (Schmidt-Denter 1996:88).

„Durch die Übernahme von Normen und Werten eignet sich der Mensch ein Wissen über Verhaltensweisen an, die in seiner Gesellschaft als „erlaubt“ oder gar als „gut“ gelten. Gleichzeitig baut er in sich selbst eine Instanz auf, die kontrolliert, ob er den moralischen Vorstellungen der Gesellschaft und seinen eigenen entsprechend handelt“ (Hobmair 2003:274). Die Initiierung von Kontakten und die soziale Reaktion auf diese, sind nach Schmidt-Denter (1996) die Merkmale sozialer Verhaltensweisen.

Aber soziale Kompetenzen sind das Ergebnis von Prozessen, also auch veränderbar. Langmaacke (2004) schreibt, „dass soziale Kompetenz kein einmal festzulegender Begriff mit einem klar definierten Inhalt ist, sondern aus einer Reihe von Bausteinen besteht, die je nach Anforderung der Situation und der Erwartungen und Bedürfnisse der Beteiligten neu zusammengestellt werden“ (Langmaacke 2004:16). Sie umschreibt soziale Kompetenz „als aktive Beziehungsgestaltung

- zu mir selbst
- zu meinen Gegenübern und
- zum Netz des Geschehens zwischen uns“ (Langmaacke 2004:17).

Åhs (2003) setzt soziale Kompetenz mit sogenanntem prosozialem Verhalten gleich. Prosoziales Verhalten ist in seinem Verständnis der Wille „zu gutem Handeln, zu Selbstlosigkeit, Empathie und Fürsorge“ (Åhs 2003:44). Schon bei sehr kleinen Kindern ist dieses Verhalten zu beobachten. Er stellt heraus, dass die gefühlsmäßige Bindung zur Mutter bereits in den ersten beiden Lebensjah-

ren für die prosoziale Entwicklung von großer Bedeutung ist. Durch das Gefühl der Geborgenheit werden schon beim Säugling grundlegende Bedürfnisse befriedigt. „Kinder, die eine warme und liebevolle Mutter gehabt haben, nehmen oft schon im Kindergarten eine Führerrolle ein und zeigen Verständnis für die Bedürfnisse und Gefühle ihrer Kameraden“ (Åhs 2003:45). Außerdem führt er aus, dass seit den 70er- Jahren ein erhöhtes Interesse an Studien über prosoziales Verhalten besteht. Da die Fähigkeit der prosozialen Entwicklung kulturell verschieden ist, geht er von Beeinflussungsmöglichkeiten aus (vgl. Åhs 2003). In einem zusammenfassenden Überblick von Studien bei Vorschulkindern beschreibt er die untersuchten Formen des Modell-Lernens. Als Ergebnis stellt er fest, dass allein die Möglichkeit der sprachlichen Äußerung über positive Verhaltensweisen zur Verringerung von Aggressionen beitragen kann und dass alle Untersuchungen dazu führten, dass die Kinder in der Versuchsperiode freundlicher zueinander waren.

Korte (1996) geht noch einen Schritt weiter als Åhs, indem er Kinder als Sozialaktivisten bezeichnet. „Sie erkunden und probieren. Sie schaffen sich viele Lerngelegenheiten selbst. Hier gilt es Gruppenprozesse zu beobachten und zu unterstützen“ (Korte 1996:28). Er führt weiterhin an, dass „Erfahrungsmangel mit Geschwistern, Scheidungen, [...], fehlende Spielplätze, schlechte Vorbilder im Straßenverkehr und immer wieder die Konfrontation mit der Scheinwelt des Fernsehens, [die] das soziale[s] Leben in den Kitsch der Serien verbannt“ (Korte 1996:24). Außerdem erkennt er, wie wenig Möglichkeiten die Kinder heute haben, soziales Verhalten zu entwickeln. Er formuliert daraus die Aufgabe an die Institutionen, einen Raum zu bieten, „in dem sie soziale Erfahrungen mit anderen Kindern und Erwachsenen nachholen können“ (Korte 1996:24).

Diese Kompetenz der Kindertageseinrichtungen schafft Erfahrungsmöglichkeiten mit Gleichaltrigen, Jüngeren oder auch Älteren und Erwachsenen. Hier können die Kinder nach Åhs (2003) beobachten, oder wie Korte (1996) sagt „erkunden und probieren“. Sie erleben in einem geschützten Rahmen Verständnis und fachkundige Anleitung.



### **3 Musikpädagogik in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung**

#### **3.1 Musikpädagogik – Ziele und Einsatzgebiete**

Ein geschützter Rahmen für die Bildung sozialer Kompetenzen wird auch durch Musikpädagogen zur Verfügung gestellt. Es gibt keine allumfassende Definition für Musikpädagogik. In der Literatur sind unterschiedliche Meinungen und Aussagen zu finden. Die Musikpädagogik definiert sich heute als die Wissenschaft des Musiklernens, sie reflektiert die Praxis des Musiklernens und ist unter anderem das Studienfach für angehende Musiklehrer (vgl. Schoenebeck 1996). Musikpädagogik bezieht sich also „auf alle Formen musikalischer Lern- und Vermittlungsprozesse“ (Schoenebeck 1996:220).

Die Musikpädagogik beinhaltet die Weiterführung der vermittelten Grundkenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Musik. Die Aneignung von Grundkenntnissen und ersten Erfahrungen mit Musik betreffen nur einen Teil der allgemeinen Musikpädagogik, die elementare Musikpädagogik. In den Ausführungen von Metz (2001) hat die elementare Musikpädagogik (EMP) ein vielgestaltiges Erscheinungsbild und an der „wissenschaftlich-künstlerischen Fundierung“ (Metz 2001:27) als Ausbildungsfach wird intensiv gearbeitet. Außerdem schreibt Metz von der Erweiterung des traditionellen Ansatzes musikalischer Früherziehung und musikalischer Grundausbildung der Musikschulen und der Ausrichtung der „Angebote an Menschen aller Alters- und Könnensstufen“ (Metz 2001:31). Ribke (2001) unterscheidet in ihrem Beitrag die elementare Musikpädagogik als Studienfach zur Ausbildung von Lehrkräften, welche dann in verschiedenen Institutionen tätig werden, von der Praxis, in welcher z.B. Kinder „die Musik und das Musizieren auf elementare Weise“ (Ribke 2001:15) erfahren. Nach Beidinger (2002) ist die elementare Musikpädagogik „als künstlerisch-pädagogisches Handlungsfeld anzusehen, in dem man nicht nur vermittelnd bzw. aufnehmend aktiv ist, sondern in welchem man bereits im spielerischen

schen und erlebnisorientierten Umgang mit einem musikalischen Parameter (z.B. laut/leise) auch gestalterisch tätig werden kann“ (Beidinger 2002:290).

Nach Ribkes Auffassung wendet sich die elementare Musikpädagogik an alle Menschen und ist nicht auf wenige Zielgruppen beschränkt. Sie weist damit eine Einschränkung auf musikalische Früherziehung und musikalische Grundausbildung in den Musikschulen zurück. Für sie stehen „die aktive Aneignung von Musik, die Ausbildung grundständig musikalischen Verhaltens wie Ausdrucks- und Gestaltungskraft in Klang und Bewegung“ (Ribke 2001:16) im Vordergrund. Sie fasst die Merkmale elementarer Musikpädagogik zusammen indem sie sagt, dass die elementare Musikpädagogik ein weiter Musikbegriff ist, der Klangereignisse umfasst und dass der Mensch „das musikalische Geschehen“ (Ribke 2001:16) dabei aktiv mitgestaltet. Dazu nutzen die Menschen „verschiedene »Ausdrucksorgane« wie Körper, Bewegung, Stimme/Sprache und Instrument gleichermaßen“ (Ribke 2001:19). Erlebnisse und Erfahrungen können verarbeitet werden und Lösungswege mittels Improvisation erforscht und erprobt werden. Im Bereich der Kindertagesstätten werden die basalen Ausdrucksformen besonders intensiv genutzt. Geeignet im Speziellen ist hierfür die Improvisation.

„Die Improvisation spielt eine herausragende Rolle in der EMP. Gruppenimprovisationen können auch als Analogien zu individuellen und/ oder gesellschaftlichen Prozessen gesehen werden, die auf symbolischer Ebene dargestellt, erprobt und in ihren subjektiven Wirkungen beobachtet werden“ (Ribke 2001:19). Für Improvisationen werden „In der EMP [...] menschliche Verhaltensmöglichkeiten auf breiter Basis angesprochen und musikalisch verfügbar gemacht: Sinnesempfindungen, Körperbewegung, Stimme, Sprache, Instrumente und Materialien aller Art sind die Mittel, mit denen musikalische Eindrücke empfangen und verarbeitet und in musikalischen Ausdruck umgewandelt werden“ (Ribke 2001:21).

Trotz der Erweiterung des Einsatzgebietes der elementaren Musikpädagogik auf alle „Alters- und Könnensstufen“ (Metz 2001:31) ist die Gruppe der Vor- und Grundschul Kinder immer noch die zahlenmäßig größte. In den 1970er- und 1980er-Jahren entstanden gerade für diese Altersklasse „Lehrwerke, Materialien und Programme mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen – Konzep-

te, die heute noch gültig und in die EMP integriert sind und andere, die den Anliegen der EMP nicht entsprechen“ (Metz 2001:32).

Für den Einsatz im Kindergarten trifft am ehesten die Aussage Beidingers zu, dass Musik als künstlerisch-pädagogisches Handlungsfeld den erlebnisorientierten Umgang ermöglicht. Dabei können die Kinder spielerisch ihre musikalischen Möglichkeiten erforschen indem sie mit vielen Sinnen tätig werden. Sie hören, empfinden, bewegen und gestalten selbsttätig.

Daraus ergeben sich unter anderem folgende Ziele der Musikpädagogik:

1. Erfassung musikalischer Merkmale – auch allgemeine Musikalisierung
2. Kreativität
3. sinnliche Wahrnehmung
4. personelle Wahrnehmung
5. Bewegungs- und Kommunikationsschulung

Diese Verkettung „von sensorischen, psychischen, sozialen und motorischen Grundbedürfnisse[n]“ verfolgt „musikalische und persönlichkeitsbildende Ziele gleichermaßen“ (Ribke 2001:21). Gembris (2002) geht davon aus, „daß Kinder mit etwa sieben Jahren die notwendige Grundkompetenz erworben haben, sich in den verschiedenen künstlerischen Bereichen zu bewegen“ (Gembris 2002:242).

Unter Kreativität versteht Beidinger (2002) die allgemeine Musikalisierung sowie selbstgesteuerte Gestaltungsprozesse. „Es gilt eine Ausgewogenheit zwischen »ausführenden« (technischen, reproduzierenden) und »schöpferischen« (kreativen, improvisatorischen) Tätigkeiten zu erzielen“ (Beidinger 2002:288).

Laut Ribke (2001) sind die musikalischen Ziele der elementaren Musikpädagogik darauf ausgerichtet, die sinnliche Wahrnehmung zu verfeinern. Musik soll sinnlich und körperlich erfahrbar sein und dafür sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Bereichen erworben werden, z.B. Stimme, Instrumentalspiel, Bewegung (vgl. Ribke 2001). „Darüber hinaus macht sich die EMP die Stärkung des Individuums und den sozialen Austausch zwischen Individuen als bewusst konzipierte Hilfestellung bei der Persönlichkeitsentwicklung zur Aufgabe“ (Ribke 2001:24). Beidinger (2002) erklärt anhand eines simplen Fangenspiels, welche Zielsetzungen der Musikpädagogik zum Einsatz kommen kön-

nen. Es geht dabei nicht nur darum, dem Bewegungsdrang der Kinder Rechnung zu tragen, sondern auch um Aspekte wie „Wahrnehmungsschulung, Rücksichtnahme, Akzeptanz von Spielregeln u.a.“ (Beidinger 2002:287). Ebenso sind „die Förderung von Geschicklichkeit, körperlicher Konstitution oder spieltaktischem Verhalten hochrangige Zielkategorien elementarer Musik- und Bewegungserziehung“ (Beidinger 2002:287).

Als personelle Wahrnehmung beschreibt Ribke (2001) die psychosozialen Ziele der elementaren Musikpädagogik. Sie spricht von der Förderung der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung anderer. Dabei sollen eigene Ideen entwickelt werden und andere akzeptiert werden. Einmal abgesprochene und aufgestellte Regeln werden eingehalten, hier geht es insbesondere um die Kommunikation untereinander. Alle fühlen sich als Teil der Gruppe, nehmen jedoch Rücksicht auf andere Gruppenmitglieder. Eigene Unsicherheiten werden überwunden und die Initiative wird gefördert (vgl. Ribke 2001).

Musikpädagogik kann in allen Altersstufen vielfältig eingesetzt werden. Ein breites Feld für den Einsatz von musikpädagogischen Angeboten findet man in der sozialen Arbeit. Musikpädagogik gilt als Hilfsmittel zur Erreichung sozialpädagogischer Ziele, weil „der Umgang mit ihr vor allem auf Kommunikationskompetenz und Wahrnehmungsfähigkeit [...] abzielt“ (Wickel 2001:169). Im Unterschied zur Musikpädagogik in der sozialen Arbeit liegen die Ziele der schulischen Musikpädagogik etwas anders. Nach Wickel (2001) strebt die schulische Musikpädagogik nach Verständnis und bewusstem Umgang mit Musik. Ebenso sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten für Improvisation, Interpretation und Komposition vermittelt werden. „In der EMP weitet sich der Erfahrungshorizont des Individuums, da dem aktiven Experimentieren mit Klang und Bewegung viel Raum gewährt wird und der Gegenstand ästhetischer Auseinandersetzung (das musikalische Produkt) nicht nur von außen gesetzt wird, sondern im interaktiven Prozess Gestalt gewinnt“ (Ribke 2002:23).

Die Begeisterung des Menschen für die Musik ist der Mittelpunkt der Förderung und Ausformung musikalischer Potentiale durch äußere Stimulation. Damit können innere Prozesse in Gang gesetzt werden, welche sich dann durch aktives Musizieren oder Tanzen äußern. Wird der Mensch auf diese Weise emotio-

nal von der Musik berührt, kann der Sinngehalt zu einem Lernprozess führen. So wird die Musik zu einem Erlebnis (vgl. Ribke 2001).

Die eigenständige Entwicklung von Ideen und Verhaltensweisen gilt als Grundlage für die Musikpädagogik. „Improvisation und Gestaltung wachsen aus einem Ideenpool hervor, dessen Bestandteile miteinander in einen Strukturzusammenhang gebracht werden“ (Ribke 2001:24).

Nachfolgend wird beschrieben welche Wirkungen der Musik nachgesagt werden und welche Studien (Auswahl) dies beweisen sollen.

### **3.2 Wirkungen der Musik**

Der Musik wird eine doppeldeutige Wirkung nachgesagt. Sie kann heilen und beruhigen, ebenso schädigen bzw. krank machen. Musik ruft Emotionen hervor, die bei jedem Menschen einzigartig und in verschiedenen Kulturen unterschiedlich sind (vgl. Gruhn 2003). „Die Wirkung von Musik, von Klangfarben, Tonarten und –geschlechtern, von Tempo, Melodieführung, rhythmisch-metrischer Gestaltung, ist kulturell und individuell bedingt“ (Regner 2002:23). Ursprung der neuen Sichtweise auf die Wirkung von Musik war „1993 eine Meldung in dem Wissenschaftsjournal »Nature«, dass Studenten nach dem Anhören eines Ausschnittes einer Klaviersonate von Mozart deutliche Leistungssteigerungen in dem Teil eines Intelligenztests (Stanford-Binet-Test) zeigten, bei dem es auf das räumliche Vorstellungsvermögen ankommt. Dies wurde in der Presse zum »Mozart-Effekt« erklärt, dem man allgemeine und umfassende Gültigkeit zuschrieb, obwohl nur in einem ganz spezifischen Experiment ein relativ kurzfristiger Effekt gemessen werden konnte, der aber eindeutig war“ (Gruhn 2003:96/97). Das war Ausgangspunkt für viele weitere Studien, die die positive Wirkung der Musik beweisen sollten. Von der Forschung aus psychologischer und neurobiologischer Sicht aufgenommen gab es neue Studien, welche allesamt unterschiedliche Resultate erbrachten. Das führte dann, wie Gruhn (2003) sagt, zu heftigen Kontroversen. Die Diskussionen um die Ergebnisse, also die tatsächliche Wirkung von musikalischer Ausbildung und deren Transfereffekte, sind bis heute nicht abgeschlossen.

So zeigt z.B. auch die Metaanalyse von Winner und Hetland vom Jahr 2000, dass veröffentlichte Untersuchungen in Fachzeitschriften zu sehr zwiespältigen Ergebnissen kamen (vgl. Gruhn 2003). Unstrittig ist durch die Hirnforschung bewiesen, „dass Musik einen physiologisch nachweisbaren Einfluss auf das Gehirn ausübt“ (Gruhn 2003:98). Die Menschen reagieren unterschiedlich auf die Musik mit ihrer Atem- und Herzfrequenz sowie dem Blutdruck. Dieser Einfluss ist bereits bei Kleinstkindern zu beobachten. Intuitiv oder aus Erfahrung weiß die Mutter, bei welchen Liedern ihr Kind wie reagiert. So kann sie beruhigen oder Aufmerksamkeit erzeugen. In jüngsten Untersuchungen wurde festgestellt, dass es einen Zusammenhang zwischen Musikalität und Intelligenz gibt. Allerdings besagen diese Untersuchungen nur, „dass jedes Kind im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten musikalisch gefördert werden kann“ (Gruhn 2003:100). In der Studie von Dartsch (2008) im Auftrag des Verbandes deutscher Musikschulen bescheinigen die befragten Eltern subjektiv positive Wirkungen für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Spychiger (2003) schreibt von einer Studie von Burdach & Cäsar im Jahr 1976, bei der an zwei Kindergartengruppen zwei Musikprogramme getestet wurden. Zum einen ein leistungsorientiertes Programm und zum anderen ein spielerisch-kreativ orientiertes Programm. Als Ergebnis hielten sie fest, dass nach Beendigung der Experimente bei den Kindern der leistungsorientierten Gruppe keine Effekte auftraten, jedoch bei den Kindern der spielerisch-kreativen Gruppe weniger Aggressionen bzw. Hemmungen auftraten (vgl. Spychiger 2003).

Bastian (2000) beweist mit seiner Langzeitstudie an Berliner Grundschulen „dass verstärkter Musikunterricht mit dem Einbezug instrumentalen Musizierens das soziale Klima in einer Klasse und die soziale Integration einzelner Schülerinnen und Schüler spürbar verbesserte“ (Gruhn 2003:115). Dagegen hält Spychiger (2003) die Bastianstudie für wenig wissenschaftlich und in vielen Punkten als Wiederholung der von ihr mit durchgeführten „Schweizerstudie“ (1989-1992) (vgl. Spychiger 2003:63). Spychiger wirft Bastian vor, Post-hoc-Bedeutsamkeitszuschreibungen zu Gunsten des von ihm gewünschten Ergebnisses zu formulieren (vgl. Spychiger 2003). Die Ergebnisse beider Studien ähneln sich jedoch. Bastian und Spychiger glauben entdeckt zu haben, dass in-

strumentales Musizieren (Bastian) bzw. erweiterter Musikunterricht (Spychiger) den sozialen Zusammenhalt stärkt bzw. gegenseitige Ablehnung minimiert.

Gembris (2003) hält in seinem Referat fest, dass positive Transfereffekte wissenschaftlich nachgewiesen werden konnten. Jedoch sind sie schwächer bzw. nicht so deutlich wie erhofft. Allerdings zeigen Alltagserfahrungen des Lehrpersonals, dass musikalische Aktivitäten zu eindeutigen Veränderungen des Sozialverhaltens führen können.

Musik ist jedoch „nicht die Lösung aller Lern- und Lehrschwierigkeiten“ (Davidson & Pitts 2003:100). Davidson und Pitts gehen davon aus, dass die Aufmerksamkeit, welche den Transfereffekten momentan geschenkt wird, nicht von langer Dauer ist. Als Gründe dafür nennen sie zum einen die teure Forschung und die Erkenntnis der breiten Masse, dass Musik nicht das Allheilmittel sein kann.

Abschließend sei zu erwähnen, dass die Wissenschaftler sich darüber einig sind, dass Musik keinerlei negative Auswirkung hat. Jäncke (2008) findet allein diese Tatsache schon bemerkenswert. Außerdem steht er auf dem Standpunkt, dass in der Musik so viel steckt, dass es bedauerlich wäre, die Ressourcen, die speziell das Musizieren mit sich bringt, ungenutzt zu lassen (vgl. Jäncke 2008). Die Musik ist also ein Teil der Methoden, welche im Kindergarten Anwendung finden. Sie kann „dazu dienen, Erfahrungen und Entwicklung in anderen Persönlichkeitsbereichen zu initiieren und zu unterstützen“ (Beck-Neckermann 2002:17).

Welche Möglichkeiten sich durch die Beschäftigung mit Musik bereits im Kindergarten eröffnen, soll das nächste Kapitel erörtern.

### **3.3 Musikpädagogik als Element im Kindergarten**

Kinder sind neugierig. Bekommen sie freien Zugang zu unterschiedlichen Materialien oder Gegenständen wie z.B. Instrumenten, dann werden sie sich damit spielerisch auseinandersetzen. Gerade jüngeren Kindern steht die Faszination ins Gesicht geschrieben, wenn die Erzieherin auf der Gitarre spielt. Wo kommen die Töne her? Kann ich das auch? Vorsichtig kommen Sie heran, schauen die musizierende Erzieherin mit großen Augen an und dann werden die Saiten angeschlagen, ganz vorsichtig, wie sie es bei der Erzieherin gesehen haben.

„Die meisten Kinder gehen von sich aus auf Musikinstrumente zu und lassen sich von Musik in körperliche und emotionale Bewegung bringen“ (Beck-Neckermann 2002:20). Musik ist eine gute Methode zur Alltagsstrukturierung im Kindergarten. Rituale werden damit untermauert, Schwerpunktthemen begleitet und einfache prozessorientierte Handlungen wie das Zimmerräumen oder Zähneputzen abgerundet. „Lieder und Tänze lassen uns die Gemeinschaft stärker empfinden. Viele schüchterne Kinder trauen sich über die Musik aktiv zu sein. Für aktive oder auffallende Kinder kann Musik erleichternd wirken, sich besser anzupassen“ (Hirler 2007:39). Beck-Neckermann (2002) sagt dazu, dass die Kinder mit Geräuschen und Klängen so selbstverständlich spielen, wie sie atmen oder reden.

Um einen alltäglichen positiven Umgang der Kinder mit Musik zu ermöglichen ist es notwendig, dass die Erzieherin ihren Umgang mit Musik reflektiert. Dabei sollte sie sich über folgendes bewusst werden:

- Werden Alltagssituationen mit Musik begleitet? (Stuhlkreis, Buch vorlesen, Rollenspiel, Tisch decken, Hände waschen, Zähneputzen usw.)
- Herrscht eine musikalische Atmosphäre im Raum? (Musikinstrumente frei zugänglich, „Sound Design“ im Gruppenraum)
- Werden spontan musikalische Situationen gestaltet? (wenn es plötzlich regnet oder Zapfen vom Baum fallen usw.) (vgl. Quaas 2002)

Der Erzieherin obliegt es nun, ein optimales Umfeld nach vorher beschriebenen Bedingungen zu schaffen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass die Phantasie der Kinder angeregt und die Lust auf Neues und kreatives Gestalten geweckt wird.

Hammershøj (1995) legt den Schwerpunkt des Musizierens im Kindergartenalter auf die Gruppenaktivitäten, da die Kinder einen großen Teil ihres Tages in der Kindergruppe verbringen. Außerdem unterteilt er nochmal in „kleine“ (3-4-jährige) und „große“ (5-6-jährige) Kindergartenkinder. Für die 3-4-Jährigen ist es seiner Meinung nach wichtig, dass die Erzieherin immer den Grundrhythmus sichtbar macht, damit die Kinder die Möglichkeit haben, ihren eigenen Grundrhythmus dem der Musik anzupassen. Außerdem soll das Singen immer durch motorische Aktivitäten ergänzt werden, da diese den Spracherwerb unterstützen. Nach Hammershøj bekommen in diesem Alter Bewegungsspiele mit



rhythmischer Begleitung und einfache Singspiele besondere Bedeutung. „Dynamik (kräftig/schwach) Tempo (schnell/langsam) und verschiedene musikalische Formen lassen sich auf Instrumenten spielerisch üben“ (Hammershøj 1995:88). Kinder in diesem jungen Alter zeigen wenig Interesse an reproduzierten Liedern, sie improvisieren (s. Kapitel 3.1). Die Fähigkeit zur sinnlichen Wahrnehmung steht in engem Verhältnis zum Wohlbefinden des Improvisierenden. Quaas (2002), Hammerhøj (1995) und Regner (2002) beschreiben die Regeln für das Improvisieren nach Lilli Friedemann, „der »Erfinderin« der Gruppenimprovisation“ (Quaas 2002:30), folgendermaßen:

1. Tutti: alle spielen
2. Tutti – Solo: einer spielt vor, alle machen nach
3. Rundspiel im Kreis: nacheinander kann jeder seine Ideen, als Solist, zu Gehör bringen
4. Kontraste erfinden (nach Quaas) = Wechselspiel (nach Hammershøj): Gruppe wird geteilt und Gegensätze gefunden (spielt die eine Gruppe laut, dann spielt die andere leise, hoch – tief, usw.)
5. Nacheinander aufhören: bei gleichzeitigem Musizieren hört einer nach dem anderen auf (es bleibt immer ein anderer Letzter)
6. Zusammenspiel mit Pause: alle halten gleichzeitig in ihren Bewegungen inne und beginnen wieder gemeinsam (vgl. Quaas 2002, Hammerhøj 1995, Regner 2002)

Bei den 5-6-Jährigen erwacht nach Hammershøj (1995) das Interesse an der Reproduktion. „Aus der spielerischen, weniger pflichtorientierten Form des Musizierens entwickelt sich langsam eine bewußte Aneignung und Wiedergabefähigkeit“ (Hammershøj 1995:99). Ständige Wiederholungen ein und desselben Liedes führen zur Verinnerlichung des Textes und der Melodie. Der Grundschlag wird in diesem Alter sicher beherrscht, so können die Kinder mit anderen gemeinsam musizieren. „Eine reproduzierte Melodie wird rhythmisch korrekt wiedergegeben“ (Hammershøj 1995:111). Ebenso können Melodien korrekt wiedergegeben werden. „Die Entwicklung des Tonalitätsgefühls bei 6-Jährigen hängt mit der Fähigkeit, sauber zu singen, eng zusammen“ (Hammershøj 1995:112). Die schon frühzeitig erlernten Regeln, wie oben beschrieben, wer-

den mit mehr Enthusiasmus umgesetzt. Die erfolgreiche Verinnerlichung dieser Regeln schafft Platz für neues Ausprobieren.

„Man (z.B. Wilfried Gruhn) geht davon aus, dass bei einem möglichst frühen Beginn musikpädagogischer Zuwendung Kinder Musik so „natürlich“ lernen können, wie sie auch ihre Muttersprache lernen“ (Schneider 2001:11). Wenn man den musikalischen Sinn der Kinder anregen bzw. wecken möchte, dann ist es erforderlich, ihnen zunächst einmal vorzusingen. „Genau so, wie sie sie ansprechen und sich mit ihnen intensiv beschäftigen, indem sie *zu* ihnen sprechen, bevor sie *mit* ihnen reden können, müssen sie zunächst *zu* ihnen singen, lange bevor sie erwarten können, dass sie *mit* ihnen singen“ (Gruhn 2003:16).

Es zeigt sich, dass kleine Kinder spielerisch lernen, ihre Bewegungen mit Hilfe der Musik (Text und Rhythmus) zu koordinieren z.B. bei einfachen Bewegungsspielen (Sensomotorik). Es ist zu beobachten „dass diese Übung wiederum einen wechselseitigen Einfluss auf die stimmliche Darstellung der melodischen und rhythmischen Strukturen hat“ (Gruhn 2003:69).

Die Kunst der Erzieherin ist es, situationsbedingt auf die Stimmung der Kinder einzugehen und durch spontane Anregung die Lust am gemeinsamen Musizieren zu fördern. „Singen und Tanzen fordert von den Kindern das Erlernen neuer sozialer Regeln: z.B. *alle* spielen – *einer* spielt, während der *Rest* zuhört – *zwei* spielen, während der *Rest* zuhört – *einer* hüpf, während *alle* anderen spielen – *alle* beginnen gemeinsam – *alle* enden gemeinsam. Ohne Einhaltung der Regeln werden die Aktivitäten undurchschaubar für die Kinder und damit bedeutungslos“ (Hammershøj 1995:90). Von den Kindern wird Aufmerksamkeit und Konzentration abverlangt. „Fast alle Kinder spielen gern auf Instrumenten, aber viele können sich nur schwer konzentrieren – nicht nur beim Musizieren, sondern auch bei anderen Dingen“ (Hammerhøj 1995:89). Hilfreich ist hier das Angebot strukturierter Lieder, sogenannter Rahmenlieder. Bei diesen Liedern ist der formale Aufbau vorgegeben, das Thema und die Melodie. Diese drei Attribute stellen den sogenannten Rahmen. Die Kinder sollen phantasievolle Möglichkeiten der Variation finden, wie z.B. weitere Bewegungsmuster. Ältere Kindergartenkinder „übernehmen jetzt den Stil und Charakter der Musik, die sie hören, und wenden diese verschiedenen Arten (Pop, Rock, Volksmusik, Kinderlieder) in ihren Spontangesängen an“ (Hammerhøj 1995:109).

Besonders wichtig ist es, dass die Erzieherinnen sich für „das *Erlebnis des Kindes* interessieren und mithelfen, seine Bedürfnisse zu befriedigen“ (Hammershøj 1995:100). Sie werden mit aufmerksamen engagierten und glücklichen Kindern belohnt. Die Kinder haben somit die Möglichkeit sich in Beziehungen zu anderen zu erleben, ebenso wie zu sich selbst. Wie dieses Erlebnis mit Hilfe einer ansprechenden Lernumgebung gestaltet werden kann, zeigt nachfolgende Übersicht:

Um vor allem in den ersten Lebensjahren bis zum Schuleintritt eine günstige Lernumgebung bereitzustellen, sollte man

- zulassen, dass Kinder ihrem musikalischen Ausdrucksbedürfnis nachgehen und zu Musik hüpfen und springen und zuweilen Krach machen mit allem, was sie finden. Aber sie sollen auch erfahren, dass sie auch Ruhe und Stille brauchen, die ebenfalls zur Klangwelt gehören.
- Kindern so oft wie möglich vorsingen, Lieder und Melodien von großer formaler und expressiver Vielfalt, in vielen verschiedenen Taktarten (nicht nur im geraden Takt, wie bei so vielen Kinderliedersammlungen) und in ganz unterschiedlichen Tonarten. Je reicher die tonale Umwelt, desto dichter die musikalische Information. Dabei bedarf es vieler Wiederholungen. Kinder lieben Wiederholungen; sie wollen das Lied immer und immer wieder gleich hören; aber Wiederholung lässt auch Varianten zu: Das Lied geht mal leise und mal lauter, mal langsamer und mal schneller, mal fröhlicher und mal gedämpfter. Wiederholung heißt nicht, immer dieselben zwei oder drei Lieder; Wiederholung heißt, mehrmals dasselbe, bevor etwas Neues kommt.
- so lange zu den Kindern singen, bis sie anfangen, mit uns und zu uns zu singen. Erst wenn die Kinder Melodien durch häufiges Hören gut kennen, sind sie bereit, mitzusingen. Dabei sollte man ihnen nicht nur Kinderlieder vorsingen, sondern auch textlose Melodien, wie sie einem gerade einfallen, oder Lieder ohne Text oder auch Themen aus der Instrumentalmusik. Kinder – und Erwachsene ebenso – achten nämlich zuerst auf den Text, d.h. auf die Geschichte, die der Text erzählt. Wollen wir die Aufmerksamkeit aber auf das Melodische richten, lassen wir erst einmal den Text weg und singen auf neutralen Silben.
- wo immer sich die Möglichkeit bietet, den kindlichen Bewegungsdrang unterstützen, sie zu Musik tanzen und hüpfen, laufen und schleichen, kriechen und rollen etc. lassen.
- Gemeinsame Bewegungsspiele machen, die die Grob- und Feinmotorik üben. Fingerspiele bieten zudem viele Gelegenheiten zu melodischen Improvisationen und rhythmischen Gestaltungen.
- viel verschiedenartige Musik zum Hören anbieten. Die Erscheinungsvielfalt kann das Tempo und den Takt, die Tonart und den Charakter, die Lautstärke und die Bewegung, die instrumentale Klangfarbe und den Stil betreffen (Musik unterschiedlicher Herkunft, verschiedener Genres, aus verschiedenen Epochen).
- Kindern, wenn sie ins schulpflichtige Alter kommen, die Gelegenheit bieten, Instrumente auszuprobieren und ein Instrument zu lernen, das der Entwicklung des Kindes entgegen kommt und aufgrund des Klangs und der Spielweise eine gewisse Faszination auf das Kind ausübt.

**Abbildung 2:** Schaffung von anregender musikalischer Lernumgebung

**Quelle:** Gruhn [2003], S. 126-128

Eine optimale Integration der Musik in den Kindergartenalltag findet statt, wenn die vorhandenen Rahmenbedingungen in die Methodenwahl Einfluss haben (vgl. Beck-Neckermann 2002). Musikalische Aktivität im Kindergarten soll „durch den spielerischen und experimentellen Umgang mit Klängen und Geräuschen die Kinder in ihrer gesamten Entwicklung, vor allem in ihrer Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Bewegungsfähigkeit unterstützen“ (Wickel 2001:172).

Sie bekommen die Möglichkeit zu vielfältigen Klangerfahrungen, lernen Wahrnehmungsmuster kennen, gestalten Klänge selbst und lernen gezielt Musik zu hören. Dabei steht der experimentelle Umgang mit der Gestaltung von Klängen vorerst im Vordergrund. „Typische Inhalte z.B. der Musikpraxis im Kindergarten sind das Wahrnehmen der akustischen Umwelt, die Klangerzeugung mit Alltagsgegenständen und Orffschen Instrumenten, das Herstellen von einfachen Instrumenten, die Verklanglichung von Geschichten oder Bilderbüchern, der Umgang mit der Stimme und die Bewegung zur Musik“ (Wickel 2001:172/173).

Die beschriebenen Aktivitäten mit Musik(-instrumenten) können nach Hirler (2006) auf drei Ebenen umgesetzt werden. Zum einen sieht sie die Musik als Begleitmedium bei Tätigkeiten im Alltag, dann als festen methodischen Bestandteil im Tagesablauf und zum dritten als musikalische Projektarbeit.

Wie Pädagoginnen heute Musikpädagogik in den Alltag integrieren wird im Folgenden dargestellt.

## **4 Einsatzmöglichkeiten ausgewählter musikpädagogischer Konzepte**

### **4.1 Ableitung der Fragestellung**

Im Ergebnis der theoretischen Betrachtung kann festgestellt werden, dass die Wissenschaftler sich darüber einig sind, dass Musik nicht schadet (vgl. Gembris 2003, Bastian 2000, Spychiger 2003, Gruhn 2003, Jäncke 2008). Uneinig jedoch sind sie sich darüber, welche Wirkungen in welchem Ausmaß messbar sein sollen, um allgemeingültige Entwicklungsstrategien ableiten zu können. Um sich zu entwickeln benötigen die Kinder eine Fülle von Fähigkeiten und Fertigkeiten. In den Kindertageseinrichtungen bekommen sie die Möglichkeit, sich zu üben und die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln. Eine von vielen Kompetenzen ist die Sozialkompetenz.

Eine allumfassende Definition für Sozialkompetenz kann nicht gegeben werden. Die Ausführungen der Wissenschaftler und Autoren stimmen jedoch in einigen Merkmalen überein. So zeigt sie sich z.B. im Erlernen von Fähigkeiten zur Unterscheidung von erwünschtem und akzeptiertem Verhalten in der Gesellschaft entsprechend den vorherrschenden Normen sowie in der Initiierung von sozialen Kontakten (Schmidt-Denter 1996, Korte 1996, Hobmair 2003, Åhs 2003, Langmaacke 2004).

Studien, die zum Thema Musik durchgeführt wurden, werden angeregt und kontrovers diskutiert. Jedoch richten sich eben gerade diese Studien eher auf Schulen, auf die Ausbildung in der Musikschule allgemein, oder die Neurowissenschaft schaut auf Veränderungen in den Gehirnstrukturen. In weiten Kreisen wird davon gesprochen, dass mit dem Erleben von Musik nicht früh genug begonnen werden kann, aber die Kindereinrichtungen, in denen die Kinder einen Großteil ihres Tages verbringen, werden nur unzureichend beleuchtet. Welche Rolle die Musik in den Einrichtungen spielt, mit welchen Mitteln und Methoden gearbeitet wird und auf welchen Grundlagen, das führte zu der Frage, die diese

Arbeit beantworten will, nämlich welche Einsatzmöglichkeiten musikpädagogischer Konzepte sich im Kindergarten bieten.

Zudem stellt sich die Frage, welche Ziele und Kompetenzen in den Kindergärten mit musikpädagogischen Aktivitäten verfolgt werden. Der Herausbildung von sozialer Kompetenz kommt eine große Bedeutung zu. Inwiefern die soziale Kompetenz in den einzelnen Einrichtungen als Ziel genannt wird, ist eine der Fragestellung, die mit der empirischen Erhebung erfasst werden soll.

## **4.2 Methodische Vorgehensweise**

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines offenen Fragebogens (s. Anhang) mit 12 Fragen zu verschiedenen Themenschwerpunkten, mit der Bitte um schriftliche Beantwortung. Die Fragebögen wurden per Post an fünf ländliche Kindertagesstätten mit je vier bis fünf Erzieherinnen und ca. 45 Kindern im Alter von 0-6 Jahren verschickt. Die Abholung der Fragebögen erfolgte ca. eine Woche später persönlich, um ggf. noch offene Fragen zu beantworten oder auch um ins Gespräch zu kommen. Die Inhalte der Fragen auf den Bögen bezogen sich auf drei unterschiedliche Themenschwerpunkte:

- I zur Kita
- II zur musikalischen Arbeit
- III Sie als Erzieherin

Im ersten Schwerpunkt wurden allgemeine Fragen zu Kinderzahlen und Gruppen gestellt. Von Interesse war hierbei vor allem, ob die Kindergruppen altershomogen oder gemischt zusammengesetzt sind. Entsprechend den örtlichen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen ist bei einer Altersmischung auch vom Vorkommen verschiedener Varianten auszugehen.

Den größten Raum nahmen die Fragen zur musikalischen Arbeit ein. Hier wurde nochmals untergliedert. Es wurde nach der gesamten Einrichtung gefragt, nach Aktivitäten der einzelnen Erzieherin und nach den Konzepten und Zielen. Mit der ersten Frage im Themenschwerpunkt II zur musikalischen Arbeit wird erfragt, ob Musik in allen Gruppen angeboten wird. Wenn dem so ist, dann ist der Einsatz von speziellen Konzepten der elementaren Musikpädagogik für alle Kinder zugänglich.

Mit der Frage nach den musikalischen Aktivitäten in der Kita liegt der Fokus auf allen Aktionen, die die gesamte Einrichtung anbietet bzw. durchführt. Danach soll herausgefunden werden, welche von den angebotenen Aktivitäten durch die jeweilige Erzieherin selbst durchgeführt werden und wie sie dies tut.

Die nächste Frage zielt darauf ab, ob in den Einrichtungen schon konkrete musikalische Konzepte umgesetzt werden und wenn ja, welcher Art sie sind. Weitere Fragen erfassen die Förderung spezieller Kompetenzen und weitere Ziele, welche mit Musik erreicht werden sollen. Im dritten und letzten Bereich geht es um den Bildungsweg der Erzieherinnen. Sie wurden zu ihrer Ausbildung, ihrer Berufserfahrung und ihrer Erfahrung im Spielen eines Instruments befragt.

Der Fragebogen wurde als Erhebungsinstrument favorisiert, weil so eine genaue Analyse der bereits angewandten musikpädagogischen Aktivitäten nach festgelegten Gesichtspunkten erfolgen kann.

### **4.3 Auswertungsmethode und Kategoriensystem**

Mittels Fragebogen werden qualitative Daten erhoben. Die Auswertung der Fragebögen erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) und demnach systematisch, regel- und theoriegeleitet, um Nachvollziehbarkeit und Überprüfung zu ermöglichen. Im Anschluss werden Empfehlungen für den Einsatz musikpädagogischer Konzepte im Kindergarten gegeben. Neben der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial auch mittels Häufigkeitsanalyse anhand der genannten Elemente in den Themenschwerpunkten analysiert.

Als Kategorien gelten vorerst:

- Gruppenübergreifende Angebote (a)
- Personenbezogene Angebote (b)
- Handlungskonzepte (c)
- Schriftliche Konzepte (d)
- Kompetenzen (e)
- Ziele (f)

Diese Kategorien wurden gewählt, um einen strukturellen Überblick über die bereits in den Kindertagesstätten angewandten musikpädagogischen Konzepte zu



erhalten. Außerdem wurden die von den Erzieherinnen damit verbundenen Fördermöglichkeiten von Kompetenzen und weiteren Ziele zusammengefasst. Dieser „Ist“-Zustand wird im Weiteren durch die Ergebnisdarstellung dokumentiert.

#### **4.4 Darstellung der Ergebnisse**

Es wurden 22 Fragebögen an vier Kindertagesstätten versandt. 19 Fragebögen kamen ausgefüllt zurück und konnten analysiert werden. In drei Einrichtungen arbeiten je vier Pädagoginnen und in zwei Einrichtungen sind je fünf Erzieherinnen und eine Leiterin tätig.

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse sind nach den Themenschwerpunkten (I; II; III) der Fragebögen strukturiert. Die Kategorien der Inhaltsanalyse (a-f) orientieren sich an diesen Themenschwerpunkten und werden im Anschluss interpretiert.

Themenschwerpunkt I befasste sich mit den allgemeinen Fragen zu den Kindereinrichtungen. Durchschnittlich werden 45 Kinder in drei Gruppen betreut. Differenzierter waren die Aussagen zu der Altersstruktur in den Gruppen. Überwiegend trifft man auf Altersmischung in Krippe bzw. Kindergarten. Vorherrschend ist eine Mischung von zwei Altersstufen (1-2 Jahre, 3-4 Jahre und 5-6 Jahre) pro Gruppe. In einer Einrichtung werden die Krippenkinder in altershomogenen Gruppen betreut.

Die musikalische Arbeit war Themenschwerpunkt II. Bei 18 Fragebögen wurde auf die Frage, ob in allen Gruppen musikalisch gearbeitet wird, mit ja geantwortet. Ein Fragebogen enthielt dazu keine Angabe. Die Frage nach musikalischen Aktivitäten in der Kita zielte auf allgemeine und gruppenübergreifende Angebote (a). Dabei wurden die Angebote der Musikschule an erster Stelle genannt (14-mal) gefolgt von täglichem Singen, Kreis-, Tanz-, und Bewegungsspielen und der Programmgestaltung für die Partizipation am Gemeinwesen. Der Morgenkreis wurde 10-mal genannt, ebenso wie das Tanzen (eine Einrichtung als externes Angebot, eine Einrichtung als Kurs zu einem überregionalen Projekt). Angebote im Tagesablauf und das Musikhören wurden 5-mal beschrieben. Einzelne Nennungen betrafen pädagogische Angebote, die Nutzung von Instru-

menten, Bewegungs- und Rhythmusschulungen und die Nutzung von Fingerspielen und Schlafliedern.

Die von den Erzieherinnen selbst durchgeführten (personenbezogenen) Angebote (b) ähneln den gruppenübergreifenden Angeboten. Sie werden durch die Vorlieben der Pädagoginnen auf vielfältige Weise ergänzt und konkretisiert. Handlungskonzepte (c) wie Vorsingen und Mitsingen erfolgen situationsbezogen im gesamten Tagesverlauf, z.B. während des Spiels oder beim Spazierengehen, bei unruhiger Gruppenatmosphäre oder vor den Mahlzeiten. Mit Hilfe von CDs und MCs werden Wahrnehmungsübungen (z.B. klatschen, summen, mit den Füßen stampfen) und Angebote (Erlernen eines neuen Liedes, Klanggeschichten erfinden) durchgeführt.

Die Frage nach konkreten schriftlichen Konzepten (d) zu bestimmten Aktivitäten wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Grundlage bilden zum einen die Konzepte der Musikschule bzw. des „Tanz-Pro“-Kurses und zum anderen die selbsterarbeiteten Konzepte für die jeweiligen Projekte. Die Auswahl des Liedgutes erfolgt themenbezogen bzw. an Jahreszeiten angepasst. Die Materialien für Tänze und Singspiele sowie Instrumente stehen, nach Aussage eines Fragebogens, allen Kindern offen. Bei vier Fragebögen gab es keine Angaben.

Im Anschluss wurde nach den Kompetenzen (e) gefragt, welche die Pädagoginnen im Speziellen fördern wollen. Da rangieren die Sozialkompetenz und die emotionale Kompetenz mit der Bewegungsförderung an erster Stelle, gefolgt von der Sprachkompetenz. Wohlbefinden und Körperwahrnehmung stehen an dritter Stelle. Die Förderung des Selbstbewusstseins und des Rhythmusgefühls bilden eine weitere Gruppe.

Die letzte Frage im Themenschwerpunkt II bezog sich auf die konkreten Ziele (f) beim Einsatz musikalischer Aktivitäten. Es sprachen sich 16 von 19 Erzieherinnen für eine positive Entwicklung des sozialen Miteinanders aus, gefolgt von der Freude an Musik und der Entwicklung von Rhythmus und Taktgefühl. Grobmotorik, Koordination und Körperwahrnehmung stehen an zweiter Stelle. Die Anbahnung akustischer Wahrnehmungsfähigkeit, die Sprachentwicklung und Musik zur Entspannung spielen eine weitere Rolle. Einzelne Nennungen entfielen auf die Konzentrationsbereitschaft, Phantasieentwicklung, Kooperati-

onsfähigkeit, Selbstwertgefühl, Melodie- und Textwiedergabe und die emotionale Entwicklung.

Im Themenschwerpunkt III wurden die beruflichen Merkmale der Erzieherinnen abgefragt. Bei den Erzieherinnen, die ihre Berufserfahrung in Jahren angaben, war auffällig, dass es nur Erzieherinnen mit sehr wenig Berufserfahrung (dreimal 1 Jahr, einmal 2 Jahre, einmal 4 Jahre) und Erzieherinnen mit 30 und mehr Jahren Berufserfahrung gibt. Drei Erzieherinnen machten dazu keine Angaben. Bei der Frage nach der Beherrschung eines Instrumentes gaben acht an, dass sie Gitarre spielen, drei beherrschen die Flöte, zwei Akkordeon und eine Erzieherin benannte das Glockenspiel. Eine Erzieherin davon gab an, dass sie drei Instrumente beherrsche. Zusammengefasst spielen 11 von 19 Erzieherinnen mindestens ein Instrument. Die letzte Frage befasste sich mit der beruflichen Ausbildung der Pädagoginnen. Alle tragen den Titel einer staatlich anerkannten Erzieherin. Die Vorbildungen bzw. Erstausbildungen unterscheiden sich jedoch. Da gibt es Krippenerzieherinnen, Kindergärtnerinnen, Heimerzieherinnen mit Lehrbefähigung und Diätassistentinnen. Einige der Erzieherinnen haben weitere Qualifizierungen wie eine heilpädagogische Zusatzqualifikation, zertifizierte Praxisanleiterin, Leiterinnenausbildung oder Qualitätsbeauftragte. In einem zweiten Teil dieser Frage wurden die Pädagoginnen nach ihrer eigenen musikalischen Bildung befragt. Dieser Teil wurde nur von den fünf Erzieherinnen mit der geringsten Berufserfahrung und einer älteren Erzieherin beantwortet (keine Angaben = 13-mal). Die Aussagen zogen sich über eine Bandbreite von

1. einigen wenigen musikalischen Weiterbildungen,
2. dem Fach Musik während der Ausbildung,
3. einem 90-stündigen Gitarrenkurs zusätzlich zur Erzieherinnenausbildung.

Für die Erzieherinnen mit langjähriger Berufserfahrung scheint die musikalische Ausbildung so selbstverständlich zu sein, dass sie nicht erwähnt wird. Da die Autorin dieser Arbeit selbst den Berufsabschluss als Kindergärtnerin hat, kann sie aus eigener Erfahrung die damalige Ausbildung rekapitulieren: Musik (Theorie und Repertoireerweiterung), Stimmbildung (Stimmhygiene) und Gitarre je einmal wöchentlich als Unterrichtsfächer.

Die Kategorien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Es lässt sich feststellen, dass in allen Kindergruppen musiziert wird. Gruppenübergreifende Angebote (a) finden vorwiegend durch externe Angebote wie Musikschule oder Tanzkurse statt. Aber auch Morgenkreise oder Proben für die Programmgestaltung im Rahmen von Festen sind weit verbreitet. Tägliches Singen und pädagogische Angebote werden dabei von den Erzieherinnen (b) favorisiert. Durch Vor- und Mitsingen (c) üben sie konkreten Einfluss auf die Gruppenatmosphäre aus und ergänzen den Alltag. Bei den konkreten Konzepten (d) stützen sich viele Pädagoginnen auf die externen Angebote bzw. nutzen die Vorbereitung ihrer Projekte als Grundlage. Auf ausgearbeitete schriftliche Konzeptionen zum Bildungsbereich Musik gibt es keine Hinweise. Bei den geförderten Kompetenzen (e) stehen soziale und emotionale Kompetenz an erster Stelle. Das lässt darauf schließen, dass musikalische Aktivitäten als besonders geeignet empfunden werden, positiv auf die kindliche Entwicklung Einfluss zu nehmen. Die Förderung der Sprachkompetenz, das Wohlbefinden und die Körperwahrnehmung spielen ebenso eine große Rolle. Auch bei den konkreten Zielen (f) rangiert das soziale Miteinander an erster Stelle. Diese Dopplung zeigt, wie wichtig den Erzieherinnen die Herausbildung von sozialen Verhaltensweisen ist. Mit welchen musikpädagogischen Konzepten sie dieses außerdem erreichen können, soll in den folgenden Empfehlungen dargestellt werden.

Festzustellen ist, dass in der Kategorie (a) gruppenübergreifende Angebote die Erzieherinnen gern auf die externen Möglichkeiten von Musik- bzw. Tanzschulen zurückgreifen. Die Gründe dafür müssten weiter untersucht werden. Es ist denkbar, dass diese externen Angebote als Hilfen gern angenommen werden. Zum einen wird den Pädagoginnen dadurch ein Teil eines Bildungsbereiches durch Fachkräfte abgenommen und die damit freigelenkte Zeit für individuelle Angebote nichtteilnehmender Kinder oder zu Vorbereitungen von weiteren Aktivitäten genutzt. Zum anderen fehlen eindeutige Grundlagen, auf denen Konzepte für musikalische Bildung, ohne großen zeitlichen Aufwand in der Vorbereitung bzw. Erarbeitung, erstellt werden können (siehe auch Kategorie d).

Personenbezogene Angebote und Handlungskonzepte (Kategorien b und c) stehen in einem starkem Abhängigkeitsverhältnis zu den persönlichen Vorlieben der jeweiligen Erzieherin. Alle Erzieherinnen singen täglich, dabei ist nicht festzustellen ob mit- oder für die Kinder. Eine Erzieherin sagte konkret aus,

dass sie Lieder nutze, um eine unruhige Gruppenatmosphäre zu beruhigen. Diese Vorgehensweise wird auch in der Literatur als Einsatzmöglichkeit für musikpädagogische Elemente genannt (vgl. Kapitel 2.2; Schmitz, Sult 2007). Diejenigen Pädagoginnen, welche ein Instrument beherrschen, setzen es vorwiegend für pädagogisch geplante Angebote ein. Es wird aber auch genutzt, um die Stimmung zu heben bzw. Aufmerksamkeit zu erlangen (Beck-Neckermann 2002) (vgl. auch Kapitel 3.3).

Erwartungsgemäß gibt es gerade in der Kategorie schriftliche Konzeptionen (d) keine Leitfäden für die Erzieherinnen in den jeweiligen Einrichtungen. Für den konkreten Einsatz von Musik mit all ihren Facetten und Wirkungsmöglichkeiten haben Erzieherinnen nur dann einen Leitfaden, wenn sie sich auf die externen Angebote von Musikschulen verlassen bzw. Projekte vorbereiten. Bei Projekten ist es leider oft gegeben, dass die Musik auf das Erlernen von Liedern reduziert wird. Demgegenüber wird die weitreichende positive Wirkung der Musik im Tagesablauf registriert, genutzt und bewusst für die spezielle Förderung von Kompetenzen (Kategorie e) eingesetzt (vgl. Kapitel 3.1; Beidinger 2002). Den größten Einfluss übt die Musik laut den befragten Erzieherinnen auf die Sozialkompetenz aus. Der Kategorie (f) wurde vorerst die Überschrift Ziele zugeordnet. Mit Auswertung der Fragebögen zeigte sich eine deutliche Richtung, was mit den einzelnen (Teil-)Zielen speziell erreicht werden soll. Hier scheint es angebracht, die Kategorie anzupassen und als Schlüsselwort Sozialkompetenz (f) einzusetzen. Als Hauptziel (16-mal) wurde die Herausbildung eines positiven sozialen Miteinanders und Zusammengehörigkeitsgefühls genannt. Dieses Ziel kann auch in der Literatur als ein Ziel von musikpädagogischen Angeboten bei unterschiedlichen Autoren nachgelesen werden (vgl. Kapitel 3.1 Aufgaben der EMP und Kapitel 4.1).

Bei den beruflichen Merkmalen ist zu erkennen, dass der Einsatz musikalischer Elemente mit der Ausbildung und den persönlichen Neigungen der Erzieherinnen eng zusammenhängen. Bei der Befragung kam heraus, dass die heutige Ausbildung der Erzieherinnen eine musikalische Bildung gar nicht oder nur sehr wenig einbezieht.

Im Gegensatz dazu hatten die älteren Erzieherinnen in ihrer Ausbildung das Fach Musik und mindestens drei Jahre Instrumentalunterricht mit entsprechen-

den Abschlussprüfungen. In der heutigen Erzieherinnenausbildung ist Musik kein Prüfungsfach mehr.

Die Grundlage für die Arbeit der Pädagoginnen in den befragten Einrichtungen ist der sächsische Bildungsplan. Die musikalische Arbeit wird in diesem nur als ein kleiner Teil der ästhetischen Bildung betrachtet, womit das Potential musikalischer Bildung unterschätzt wird. Empfehlungen für den Einsatz musikalischer Konzepte werden im nächsten Kapitel gegeben.

#### **4.5 Empfehlungen für den Einsatz musikpädagogischer Konzepte im Kindergarten**

Die Befragung hat deutlich gezeigt, dass nach Meinung der Erzieherinnen die Musik das Sozialverhalten der Kinder positiv beeinflusst (vgl. Jäncke 2008).

Aufgrund der Ergebnisse dieser Befragung und den Aussagen in der Fachliteratur lassen sich verschiedene Handlungsempfehlungen ableiten. Diese Empfehlungen werden im Folgenden dargestellt und mit einem kurzen Hinweis auf die zutreffenden Kategorien versehen.

In ihrer täglichen Arbeit nutzen die Pädagoginnen das Element Musik, um ihre gesteckten Ziele zu erreichen. Ein beliebtes Konzept ist der Morgenkreis. Hierbei ist es unwesentlich, ob dieser Morgenkreis mit allen Kindern der Einrichtung stattfindet (Kategorie a) oder in einer Teilgruppe (Kategorie b). Damit ist ein harmonischer Start in den Tag gewährleistet. In Verantwortung der Erzieherinnen und Kinder werden die musikalischen Themen festgelegt. Variationen bringen Bewegungsspiele, Singen, Musikhören oder das Erzählen von Klanggeschichten.

Im Tagesverlauf gibt es unzählige Möglichkeiten mit den Kindern zu improvisieren (vgl. Kapitel 3.3). Musikpädagogische Elemente können im alltäglichen Miteinander und bei vielen kleinen Aktivitäten des Tages eingesetzt werden (vgl. SBP 2007). Personenbezogene Angebote nach Kategorie (b) bilden oftmals eine Einheit mit den Handlungskonzepten nach Kategorie (c). Schon kurze Zweizeiler können einen harmonischen Übergang zu einer neuen Aufgabe oder einer anderen Tätigkeit ermöglichen. So kann z.B. mit einer kleinen Abwandlung

des Textes „Wer will fleißige Handwerker sehn“, in „Wer will fleißige Kinder sehn“, die Aufräumphase geschickt eingeleitet werden. Auch das Zähneputzen fällt viel leichter, wenn die Erzieherin dabei ein Lied singt (Kategorie c). Wie im Vorfeld (Kapitel 3.3) schon erwähnt, lieben Kinder Wiederholungen (vgl. Hammershøj 1995, Gruhn 2003). So wie ein Lied langsam oder schnell gesungen werden kann, kann z.B. die Zahnbürste langsam oder schnell putzen.

Wenn Kinder bei leichten hauswirtschaftlichen Tätigkeiten helfen (wie Blumen gießen, Staub wischen usw.), dann ist das eine Möglichkeit für melodische Improvisationen für und mit den Kindern. Unsinnsilben oder Unsinnwörter verbreiten gute Laune. Dabei ist das Vorleben (im speziellen das Vorsingen bzw. –summen) durch die Erzieherin wichtig, um den Kindern das Gefühl von Normalität zu vermitteln. Solch leichte Übungen stärken Kompetenzen, wie Sach-, Sozial-, bzw. emotionale Kompetenz (Kategorien e und f). Die theoretischen Grundlagen dazu wurden in den Kapiteln 2.3 und 3.1 erläutert.

Das natürliche Ausdrucksbedürfnis der Kinder ausnutzend, kann der Einsatz von Tonträgern dazu dienen, die Kinder in Bewegung zu bringen. Hüpfen, rennen, schleichen oder tanzen machen Musik zu einem Erlebnis. Bewegungsspiele gemeinsam mit den Freunden in der Kindergruppe machen aber nicht nur Spaß, sondern fördern auch die Grob- und Feinmotorik sowie das soziale Miteinander, in dem Regeln eingehalten werden müssen (vgl. Gruhn 2003). Ebenso sind Tonträger dazu geeignet, Kindern die Vielfalt der Musik nahezubringen, die neben den Kinderliedern existiert. Auch im Radio hören die Kinder unterschiedliche Genres (vgl. SBP 2007). In wie vielen Kindereinrichtungen klassische Musik und Musik anderer Herkunft den Kindern nahegebracht wird, wurde in der vorliegenden Befragung nicht erfasst.

Die Erarbeitung von schriftlichen Konzepten (Kategorie d) bedeutet zu Beginn einen großen Zeitaufwand für die Erzieherinnen. Gut durchdacht und verfasst eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, um die Musik und das Spiel mit der Musik für die Kinder zu einem Erlebnis werden zu lassen (vgl. Hammershøj 1995, Ribke 2001, Beidinger 2002). Dass Kinder alles, was ihnen in die Hände fällt, auf vielfältige Weise testen, ist hinlänglich bekannt. Eine interessante Art den Klang einer Küche auszutesten ist die Aufstellung eines Küchenorchesters mit Topftrommeln, Topfdeckelbecken oder Suppenlöffelkastagnetten (vgl. SBP

2007). Je älter und erfahrener die Kinder sind, umso differenzierter kann die Aktion aufgebaut werden. Die Kinder können sich im „Komponieren“ üben (eine „Suppenkaspersinfonie“ vielleicht?). Sie lernen, ihre Werke aufzuzeichnen und zu „lesen“.

Die in den Kindereinrichtungen vorhandenen Instrumente sollten allen Kindern zugänglich und im Blickfeld sein, damit sie sich ausprobieren und den Klang bzw. die Spielweise erforschen können.

Musik in ihrer Vielfalt der Klangwelten ist nicht nur laut. Auch Stille und Ruhe gehören dazu. Um Stille und Ruhe zu erfahren eignet sich nicht nur die Vorbereitungszeit auf den Mittagsschlaf. Sogenannte „Snoozle“-Räume oder -Bereiche laden die Kinder ein, sich bei Bedarf zurückzuziehen. Für einige Kinder, die sich bei Bedarf aus der gesamten Kindergruppe kurzzeitig lösen möchten, sind diese Bereiche Rückzugsmöglichkeiten, die bereits durch ihre besondere Gestaltung und Dekoration beruhigend wirken. Auch mit musikalisch unterlegten Geschichten für Rückenmassagen finden Kinder zur Ruhe.

Wie in Kapitel 4.4 angemerkt nimmt im sächsischen Bildungsplan die Musik nur einen kleinen Teil des Bildungsbereiches ästhetische Bildung ein. Angesichts des im Literaturteil dieser Arbeit herausgearbeiteten möglichen Bildungspotentials durch Musik sollte die musikalische Bildung in der Ausbildung der ErzieherInnen wieder einen höheren Stellenwert einnehmen. In einem 90-stündigen Gitarrenkurs im Rahmen einer dreijährigen Ausbildung kann das große Spektrum der Möglichkeiten der Anwendung musikalischer Konzepte nicht vermittelt werden. Die Veränderung der Erzieherinnenausbildung, weg von Fachunterricht hin zu Lernfeldern, hat zu Defiziten geführt, die mit der Einführung eines Lernfeldes „Musik“ oder „Musikpädagogik“ kompensiert werden könnten.



## 5 Zusammenfassung und Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, einen Überblick über Inhalte und Ziele ausgewählter musikpädagogischer Methoden und Konzepte zu erhalten. Zudem sollte erfasst werden, inwiefern die musikpädagogischen Angebote auch mit allgemeinen Kompetenzen, wie etwa der Sozialkompetenz, verknüpft sind. Nach der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen anhand der Fachliteratur wurde mittels Fragebogen in ausgewählten Kindereinrichtungen eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Aus den Ergebnissen wurden Empfehlungen für den Umgang mit musikpädagogischen Elementen in der Elementarpädagogik abgeleitet.

Laut Mienert (2007) ist die optimale Förderung in jungen Jahren besonders wichtig, um wichtige Grundkompetenzen zu vermitteln (vgl. BMBF 2007) und die Herausbildung von vernetzten Denkstrukturen zu fördern (vgl. SBP 2007). Es wird von Beeinflussungsmöglichkeiten des sozialen Verhaltens ausgegangen. Eine Möglichkeit zur Förderung und Herausbildung von sozialen Kompetenzen ist der Einsatz musikpädagogischer Konzepte. Nach Jäncke (2008) wäre es bedauerlich, die Ressourcen, die in der Beschäftigung mit Musik stecken, nicht zu nutzen. Im erlebnisorientierten Umgang mit Musik erschließen sich die Kinder mit allen Sinnen ein pädagogisch-künstlerisches Handlungsfeld (vgl. Beidinger 2002). Eher zufällig wurde bei einem Test festgestellt, dass Musik den Menschen in seinem Sozialverhalten positiv beeinflusst (vgl. Gruhn 2003). In den Medien wurde dieses Ergebnis als „Mozart-Effekt“ publiziert. In der Folge wurden weitere Studien durchgeführt, um dieses Ergebnis zu untermauern (vgl. Gembris 2003, Bastian 2000, Spychiger 2003, Gruhn 2003, Jäncke 2008). Die Ergebnisse dieser Studien waren sehr unterschiedlich und die Diskussionen darum sind bis heute nicht abgeschlossen. Diese Studien beschäftigten sich in der Regel mit Schulkindern und Erwachsenen. Wie eingangs beschrieben ist es aber optimal, mit der Förderung so früh wie möglich zu beginnen. Daraus hat sich das Interesse der vorliegenden Arbeit für eine Untersuchung für die Altersgruppe der Kindergartenkinder ergeben.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden Erzieherinnen befragt, welche musikpädagogischen Elemente sie bereits nutzen und welche Ziele sie damit verfolgen. Es hat sich gezeigt, dass in allen befragten Einrichtungen vielfältige Elemente genutzt werden, die auch mit dem Ziel der Förderung sozialer Kompetenzen eingesetzt wurden. Die musikpädagogischen Angebote waren meist personen- als auch gruppenbezogen. Der Einsatz von Musik ist abhängig von den Neigungen der jeweiligen Erzieherinnen. Es gab keine Hinweise auf die Nutzung schriftlich ausgearbeiteter musikpädagogischer Konzepte in den Einrichtungen. Sehr gern werden externe Angebote von Musik- und Tanzschulen genutzt. Die eigene musikalische Ausbildung der Erzieherinnen steht in starker Abhängigkeit zur Berufserfahrung. Die älteren Erzieherinnen hatten in ihrer Ausbildung das Fach Musik und mindestens drei Jahre Instrumentalunterricht mit entsprechenden Abschlussprüfungen. In der heutigen Erzieherinnenausbildung ist Musik kein Prüfungsfach mehr und wird oft als Kurs (meist auf freiwilliger Basis) angeboten.

Die vorliegende Befragung wurde in fünf ländlichen Kindertagesstätten mit 22 Erzieherinnen durchgeführt. An der Befragung beteiligten sich 19 Erzieherinnen. Diese Stichprobe ist entsprechend dem Rahmen dieser Arbeit sehr klein und regional angesiedelt. Somit können nur Tendenzen aufgezeigt und keine grundsätzlichen Verallgemeinerungen abgeleitet werden.

Die Ergebnisse der Befragung haben bestätigt, dass in der Wahrnehmung der Erzieherinnen eine enge Verknüpfung zwischen musikpädagogischen Elementen und der Förderung von sozialer Kompetenz besteht. Hier könnten weitere Studien ansetzen, um zu untersuchen, inwiefern mit Hilfe musikpädagogischer Elemente die soziale Kompetenz beeinflusst werden kann. Weiterführend sollte untersucht werden, ob diese regionalen Ergebnisse in größeren Studien bestätigt werden können. Es wäre interessant, Einrichtungen miteinander zu vergleichen, die sich in ihren Rahmenbedingungen unterscheiden, wie z.B. ländliches vs. städtisches Umfeld, große vs. kleine Einrichtungen bzw. deutlich verschiedene demographische Struktur der Teams.

Mit der Einführung eines Lernfeldes „Musik“ in die heutige ErzieherInnenausbildung würde sich der Erlebnisraum Musik für die Kinder erweitern. Die ErzieherInnen könnten „durch den spielerischen und experimentellen Umgang mit

Klängen und Geräuschen die Kinder in ihrer gesamten Entwicklung, vor allem in ihrer Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Bewegungsfähigkeit unterstützen“ (Wickel 2001:172).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass musikpädagogische Elemente bereits sehr häufig eingesetzt werden, überwiegend mit dem Ziel, soziale Verhaltensweisen herauszubilden bzw. die Sozialkompetenz zu entwickeln und zu stärken.

## Anhang

**Sehr geehrte Erzieherinnen, liebe Kolleginnen,**

im Rahmen meiner Bachelorarbeit, zum Abschluss meines Studiums, möchte ich gern eine Bestandsaufnahme zum Thema „musikalische Aktivitäten und Konzepte in Kindertagesstätten“ durchführen.

Dazu benötige ich Ihre Hilfe.

Anbei finden Sie einen Fragebogen, mit 12 Fragen zu musikalischen Aktivitäten und Konzepten.

Das Ausfüllen des Fragebogens benötigt ca. 10 Minuten Zeit. Es wäre schön, wenn Sie sich diese nehmen könnten. Es ist ausreichend, in Stichpunkten die Fragen zu beantworten.

Wenn Sie Fragen haben, dann können Sie mich gern unter [REDACTED] telefonisch erreichen, oder schreiben Sie mir einfach eine eMail: [REDACTED]

Ich möchte mich schon im Voraus recht herzlich für Ihre Mitarbeit bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

---

### Fragebogen

**I zur Kita:**

1. Wieviel Kinder werden in ihrer Kita betreut? \_\_\_\_\_
2. Wieviel Gruppen gibt es? \_\_\_\_\_
3. Welche Altersstruktur haben die Gruppen? (gemischt, altershomogen o.ä.)  
\_\_\_\_\_

**II zur musikalischen Arbeit:**

4. Wird in allen Gruppen musikalisch gearbeitet?  
\_\_\_\_\_
5. Welche musikalischen Aktivitäten gibt es in Ihrer Kita?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Welche davon führen Sie selbst durch und wie machen Sie das?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Gibt es zu bestimmten Aktivitäten konkrete Konzepte? Wenn ja, wie sehen Sie aus und was wird daraus umgesetzt?

---

---

---

---

---

---

---

8. Welche Kompetenzen (musikalische oder allgemeine, sogenannte Grundkompetenzen) wollen Sie mit den musikalischen Aktivitäten fördern?

---

---

---

---

---

9. Welche Ziele verfolgen Sie beim Einsatz musikalischer Aktivitäten? (z.B. Förderung Kooperationsfähigkeit, Ausbildung der Singstimme u.a.)

---

---

---

---

---

---

---

**e als Erzieherin:**

10. Wie lange arbeiten Sie schon als Erzieherin? \_\_\_\_\_

11. Wenn Sie ein Instrument spielen, welches ist es? \_\_\_\_\_

12. Welche Ausbildung und welche musikalische Bildung haben Sie?

---

---

## Literaturverzeichnis

- Åhs, O.** (2003): Miteinander – Füreinander. Wie man soziales Verhalten in Schule, Hort und Kindergarten entwickeln kann. Frankfurt/Main: R.G. Fischer Verlag
- Beck-Neckermann, J.** (2002): Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder
- Beidinger, W.** (2002): Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept in Ribke, J., Dartsch, M. (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe. Seiten 279-292. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft
- Bostelmann, A.** (Hg.)(2007): Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Colberg-Schrader, H.** (2005): Tageseinrichtungen für Kinder. In: Kreft, D., Mielenz, I. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Seiten 956-962, 5., vollständig überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim, München: Juventa
- Dartsch, M.** (Hg.)(2008): Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung. Bonn: VdM Verlag
- Davidson, J., Pitts, St.** (2003): Musik und geistige Fähigkeiten. in Gembris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G. (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck der Aufsätze aus dem Musikpädagogischen Forschungsberichten Band 8. 2. Aufl. Seiten 91-102. Augsburg: Wißner
- Fthenakis, W.** (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Vorwort Seiten 2-9. [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_16.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf) verfügbar am 20.05.2011
- Gembris, H.** (2002): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. 2.Aufl. Augsburg: Wißner Verlag
- Gembris, H.** (2003): Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung. Referat Bundeselternrat, Werbellinsee, 26. Sept. 1999. in Gembris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G. (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck der Aufsätze aus dem Musikpädagogischen Forschungsberichten Band 8. 2. Aufl. Seiten 133-147. Augsburg: Wißner

- Gembris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G.** (Hg.)(2003): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck der Aufsätze aus dem Musikpädagogischen Forschungsberichten Band 8. 2. Aufl. Augsburg: Wißner
- Grammer, K.** (1995): Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens. Verhaltensforschung in Kindergruppen. Sonderaufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Gruhn, W.** (2003): Kinder brauchen Musik. Musikalität bei Kindern entfalten und fördern. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Hammershøj, H.** (1995): Die musikalische Entwicklung des Kindes. Grundlagen und Anregungen für Spielkreis, Krippe und Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Helms, S., Schneider, R., Weber, R.** (2001): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag
- Hirler, S.** (2006): Musik und Spiel für Kleinkinder. Ein Praxisbuch für die musikalische Früherziehung in Krippe, Tagespflege und Eltern-Kind-Gruppen. Weinheim, Basel: Beltz
- Hirler, S.** (2007): Musik für alle Fälle. Wie kann Musik positiv eingesetzt werden? in klein&groß. Zeitschrift für Frühpädagogik. 09/2007 Seiten 38-39. 60. Jahrgang. München: Oldenbourg Schulbuchverlag
- Hobmair, H.** (Hg) (2003): Psychologie. 3. Aufl. korrigierter Nachdruck. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Hugoth, M.** (2007): Kindertageseinrichtungen. in Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Seiten 547-548. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Jäncke, L.** (2008): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber
- Korte, J.** (1996): Sozialverhalten ändern! Aber wie? Ideen und Vorschläge zur Förderung sozialen Verhaltens an Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Langmaacke, B.** (2004): Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg. Weinheim, Basel: BELTZ
- Liegle, L.** (2005): Frühkindliche Entwicklung, Erziehung und Bildung. in: Kreft, D., Mielenz, I. (Hg.) Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Seiten 329 – 332. 5., vollständig überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim, München: Juventa
- Metz, J.** (2001): Elementare Musikpädagogik. Kapitel 2 Ansätze und Konzepte als Grundlagen für die Praxis der elementaren Musikpädagogik in Helms, S., Schneider, R., Weber, R.: Praxisfelder der Musikpädagogik. Seiten 27-35. Kassel: Gustav Bosse

- Mienert** (2007): Darum einen Bildungsplan. in Braun, U., Mienert, M., Müller, St., Vorholz, H. (Hg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Kapitel A Seiten 1-24. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlag
- Münch** (2007): Frühkindliche Bildung. in Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6.Aufl. Seite 359. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Noll, G., Suder, A.** (Hg.)(1973): Musik im Vorschulalter. Dokumentation der Studientagung Musikalische Früherziehung. Regensburg: Gustav Bosse Verlag
- Quaas, B.** (2002): Mut zum eigenen Sound. Ein Modell für musikalische Arbeit im Kindergarten. in Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung.1/2002 Seiten 25-30. 32. Jahrgang. Freiburg: Herder
- Regner, H.** (2002): Musik lieben lernen. 4. überarb. und erw. Aufl. Mainz: Schott Musik International
- Ribke, J.** (2001): Elementare Musikpädagogik. Kapitel 1. Elementare Musikpädagogik als künstlerisch-pädagogisches Konzept in Helms, S., Schneider, R., Weber, R.: Praxisfelder der Musikpädagogik. Seiten 15-26. Kassel: Gustav Bosse
- Ribke, J., Dartsch, M.** (Hg.)(2002): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft
- Rittersberger, A.** (2003): Jedes Kind will musizieren. Musik macht Kinder intelligenter und selbstbewusster. München: beustverlag
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales** (Hg.)(2007): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar Berlin: Verlag das Netz
- Schmidt-Denter, U.** (1996): Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. 3.Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie – Verl.-Union
- Schmitz, B., Sult, A.** (2007): Wie erwerben Kinder Kompetenzen? in Braun, U., Mienert, M., Müller, St., Vorholz, H. (Hg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Kapitel D Seiten 1-12. Stuttgart: Dr. Josef Raabe
- Schneider, R.** (2001): Musikpädagogische Praxisfelder. in Helms, S., Schneider, R., Weber, R.: Praxisfelder der Musikpädagogik. Seiten 9-13. Kassel: Gustav Bosse
- Schoenebeck von, M., Reiß, G., Noll, J.** (1996): Musiklexikon. Daten, Fakten und Zusammenhänge. 2.Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Spitzer, M.** (2002): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart: Schattauer



- Spychiger, M.** (2003): Was bewirkt Musik? in Gembris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G. (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck der Aufsätze aus dem Musikpädagogischen Forschungsberichten Band 8. 2. Aufl. Seiten 9-33. Augsburg: Wißner
- Wickel, H.** (2001): Musik in der sozialen Arbeit. in Helms, S., Schneider, R., Weber, R.: Praxisfelder der Musikpädagogik. Seiten 169-189. Kassel: Gustav Bosse

## Internetquellen

[http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_16.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf) verfügbar am 20.05.2011

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kifoeg-zweiter-zwischenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> verfügbar am 28.05.2011

[http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/kita\\_regional.pdf](http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/kita_regional.pdf) verfügbar am 28.05.2011

## **Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Dahlen, 05.08.2011